

La perspectiva de género en “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”. Aspectos teóricos y propuesta didáctica para 1º de ESO: La Antigua Grecia: hombres, mujeres, democracia y desigualdad.

Luis Puche Cabezas

luis.puche@uam.es

Tutora: Pilar Díaz Sánchez (Departamento de Historia Contemporánea, UAM)

Breve nota curricular del autor

Luis Puche (Málaga, 1980) es licenciado y DEA en *Historia del Arte* por la Universidad Autónoma de Madrid. En junio de 2010 obtuvo el título de *Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato* (Especialidad en Geografía e Historia) en esta misma universidad. Asimismo, es licenciado en *Antropología Social y Cultural* y desarrolla actualmente su investigación doctoral en la UAM con el apoyo de una beca de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación. Su línea de investigación se sitúa a medio camino entre la Antropología del Género y la Antropología de la Educación, ya que se centra en el análisis de la construcción de los roles de género en el ámbito educativo.

Fecha de Recepción: 20 octubre 2010

Fecha de Aceptación: 20 diciembre 2010

Objetivos del trabajo

- *Sí, me gusta la historia.*
- *Me gustaría decir lo mismo. La leo por obligación, pero todo lo que encuentro me disgusta o me cansa. Peleas de papas y reyes, guerras y plagas en cada página; hombres que no sirven para nada y apenas hay mujeres. Es fatigoso.*

JANE AUSTEN. *La abadía de Northanger* (1803)

A través de esta cita, tomada de una de sus obras principales, la novelista británica Jane Austen (1775-1817) refleja una visión de la historia que, pese a haber sido formulada hace más de dos siglos, sigue teniendo vigencia si pensamos en la percepción que muchos de nuestros alumnos y alumnas de secundaria tienen de la historia. La tradición historiográfica positivista, que representa el devenir histórico como una sucesión de guerras y alianzas entre personajes poderosos, de fechas y acontecimientos, es un lastre demasiado pesado del que los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan actualmente en nuestras aulas no han podido desprenderse del todo. Asimismo, el sesgo marcadamente androcéntrico de las interpretaciones de la historia que se ofrece en libros de texto y programaciones didácticas viene a sumarse a esa historia tradicional de grandes personajes, borrando el rastro de las mujeres y su contribución a la historia. Como el personaje de Jane Austen, nuestras alumnas encuentran pocos referentes históricos en los que reconocerse además de ser, junto a los alumnos varones, receptoras de mensajes y valores sobre el poder, el prestigio, la hegemonía y el éxito que ocultan las estructuras de desigualdad sobre las que se asientan y, por lo tanto, actúan como instrumentos para un sexismo velado (Juliano, 2003, Comas, 1995, Blanco, 2000).

El Trabajo Fin de Máster (TFM) que aquí se reseña se ha propuesto dos objetivos principales, y en función de ellos se ha estructurado: en primer lugar, dar cuenta de las bases teóricas y legales que justifican y, más aún, obligan a la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza secundaria, en concreto en la asignatura de “Ciencias sociales, geografía e historia”; en segundo lugar, este objetivo genérico se concreta en una propuesta didáctica que tiene en cuenta dicha perspectiva y ofrece las herramientas teórico-metodológicas necesarias para activarla en el aula. En este caso, se ha escogido desarrollar una unidad didáctica sobre la Grecia Clásica (correspondiente al primer curso de ESO), porque permite abordar y explicar, a través de un momento de esplendor civilizatorio y cultural como lo es el helénico, los principios de desigualdad en los que se ha basado en gran medida la tradición europea hasta el siglo XX y, junto a ellos, paradójicamente, el germen de una de las más fundamentales instituciones para la consecución de la igualdad ciudadana como es la democracia. A continuación se esbozan los aspectos más relevantes de este TFM tanto en su dimensión teórica como en su dimensión aplicada al aula.

Metodología

Para llegar a la propuesta didáctica sobre la Antigua Grecia que conforma la segunda parte de este TFM, se ha realizado primero un trabajo de revisión bibliográfica que ha incluido la consulta de textos historiográficos, científico-sociales, didácticos y legales. De este modo ha sido posible fundamentar teóricamente la unidad didáctica propuesta. De acuerdo con la literatura consultada, la incorporación del enfoque de género en la enseñanza secundaria, y más concretamente en la asignatura de “Ciencias sociales, geografía e historia”, está sostenida al menos por tres grandes pilares. En primer lugar, la apuesta por la dimensión de género en las escuelas entronca directamente con los debates historiográficos que desde hace ya varias décadas se están produciendo en el seno de la disciplina en torno a la construcción de narrativas más inclusivas; de hecho, una de las tendencias historiográficas actuales que puja con más fuerza es la que conocemos como historia de las mujeres o de las relaciones de género, que se funda en la reflexión epistemológica acerca del carácter androcéntrico de la construcción del discurso histórico hegemónico. En segundo lugar, la inclusión de la perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales encuentra otra fuente de legitimación en la demanda social de la que surge: en una sociedad como la nuestra, en la que hombres y mujeres han alcanzado la igualdad jurídica y laboral pero en la que siguen existiendo claros focos de desigualdad (salarios, acceso a puestos directivos, violencia de género, estereotipos sexistas), la educación en valores de igualdad sexual se hace inapelable, y pese a ello es manifiesta su ausencia en los libros de texto al uso (Blanco, 2000, Juliano, 2003). En tercer lugar, y como derivación de esta demanda de transformación social, existe en el Estado Español un marco legal que en los últimos años ha reforzado la lucha contra la violencia de género y contra cualquier manifestación de discriminación por razón de sexo, orientación sexual, etnia o discapacidad, lo cual ha tenido importantes consecuencias en la normativa curricular derivada de la Ley Orgánica de Educación (LOE).

Ya en el plano aplicado, la metodología para llevar a cabo la propuesta didáctica incluida en este TFM se ha pensado en función de la edad y la situación socio-familiar del alumnado al que va dirigida. De acuerdo con las aproximaciones genéricas de Piaget respecto a los estadios evolutivos, los alumnos y alumnas del primer curso de ESO

(entre los 12 y los 13 años de edad) se caracterizan por la iniciación en el pensamiento abstracto. Por lo tanto hay que tener en cuenta que, si bien este alumnado va a ser capaz de despegar de lo concreto y adentrarse en la comprensión de nociones y procesos más intangibles (algo obligado en esta unidad didáctica, que aborda el estudio de las estructuras de desigualdad y los estereotipos sexistas), va a presentar al mismo tiempo ciertas dificultades para la plena abstracción que exigen los sistemas conceptuales con los que solemos explicar la historia. En ese sentido, las actividades que se han programado tienen en común que buscan resultar significativas para el alumnado, entendiendo que la significatividad depende, en gran media, de la complejidad y de las variables que inciden en el objeto de estudio, y de cómo éste esté presentado, representado y virtualizado (Hernández, 2002: 35). Es por ello que se propone el uso de recursos cinematográficos, artísticos y literarios para generar un acercamiento menos abstracto a la materia de estudio.

Junto al descubrimiento de nuevos conceptos y procedimientos por parte del alumno a través de las distintas actividades propuestas, la metodología expositiva va a entrar también en juego como marco para ese descubrimiento y como garantía para la significatividad. Siguiendo a Ausubel, que señaló que aprender es sinónimo de comprender y que para ello es imprescindible la existencia de “organizadores previos” que actúen como “puentes cognitivos” (Domínguez, 2008: 195), las sesiones de las que se compone la unidad didáctica partirán siempre de las presentaciones y explicaciones del/la docente, de modo que le sirvan al alumnado para establecer las relaciones adecuadas entre el conocimiento nuevo y el que ya posee. Así pues, la metodología didáctica que se va a emplear combina la tradición expositiva con la implicación activa de los alumnos y alumnas, que colaborarán no sólo con el/la docente sino también entre ellos para llevar a cabo algunas de las actividades propuestas y, desde luego, para mantener viva la dinámica escolar diaria. Se fomentará el debate, la lectura crítica de textos y el cotejo de fuentes históricas dispares. Las principales herramientas didácticas que se van a emplear van a ser las siguientes: recursos audiovisuales (cinematográficos) en la primera sesión de la unidad didáctica; obras de arte como fuentes para la historia clásica y como objeto de estudio en sí mismas en el resto de las sesiones; juegos de roles para fomentar el aprendizaje a través de la empatía; debates para trabajar la expresión oral y la puesta en común de diferentes pareceres; dinámica permanente de preguntas y respuestas; investigación personal en Internet por parte del alumnado; actividades escritas de reflexión y de síntesis.

Otro aspecto metodológico a destacar es el de la intra e interdisciplinariedad presentes en esta unidad didáctica. El carácter tan amplio, y en sí mismo interdisciplinar, de una materia como “Ciencias sociales, geografía e historia”, que aglutina conocimientos procedentes de áreas científicas tan diversas como la geografía, la historia, la historia del arte, la economía, la sociología y la antropología, justifica que se hable no sólo de interdisciplinariedad (como suele ser habitual) sino también de intra-disciplinariedad, entendiendo que la propia materia presenta una enorme diversidad disciplinar interna. Aunque la unidad didáctica que aquí se está proponiendo se corresponde en principio con el ámbito de conocimiento de la historia antigua, los contenidos y procedimientos que se incluyen en ella exceden con mucho los marcos habituales de la disciplina: se van a recuperar contenidos procedimentales de la geografía física (interpretación de un climograma de Grecia) y de la geografía humana (construcción de gráficos y pirámides de población); asimismo, la historia del arte va a estar omnipresente, puesto que las obras de arte van a servir de fuente para el estudio de la historia, por una parte, y de objetos de estudio en sí mismas en tanto que productos culturales, por otra. Por último,

herramientas de análisis propias de la sociología y la antropología social, como lo son las nociones de estructura social, sistema de género, estructura de desigualdad y exclusión social, van a articular las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en algunas de las sesiones.

Al margen de la geografía, la historia del arte y las ciencias sociales (sociología y antropología) que forman parte de la materia, otras disciplinas van a ponerse en juego a lo largo de la unidad didáctica. La interdisciplinariedad vendrá de la mano, en primer lugar, de las matemáticas, a través del manejo de datos porcentuales de población y su adecuada representación gráfica. En segundo lugar, la literatura será tomada en cuenta para el estudio de la sociedad y la cultura griegas (*Anacreónticas* y un poema de Safo de Lesbos). Por último, en la medida de lo posible y siempre de acuerdo con el profesor responsable, se tratará de coordinar el estudio de esta materia con los relativos a los principios democráticos y la superación de los prejuicios de género que se estudian en la materia de “Educación para la ciudadanía”, cuyos contenidos son complementarios a los que se abordan en esta unidad didáctica.

Propuestas innovadoras

Este TFM busca contribuir a la innovación docente en dos ámbitos diferenciados: el de la epistemología y el de la metodología. A nivel epistemológico, la incorporación de la perspectiva de género en los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje de la historia no supone tan sólo una ampliación o subsanación de los contenidos a impartir, sino que es producto de los debates historiográficos que han cuestionado con rotundidad, en las últimas décadas, las bases científicas sobre las que se había edificado el conocimiento histórico tradicional y por tanto el conocimiento que debía ser transmitido a las nuevas generaciones. La “historia de las mujeres” y, sobre todo, la “historia de las relaciones de género” subrayan la necesidad de desplazar el foco de atención de los historiadores desde los acontecimientos político-militares hacia las estructuras sociales y los sistemas ideológicos de las sociedades del pasado. Con la intención de incorporar al aula esta corriente historiográfica renovadora, de lo que se ha tratado en la unidad didáctica ha sido de visibilizar a unos sujetos históricos silenciados (las mujeres) y de explicar las estructuras de desigualdad que han hecho posible ese silenciamiento en el caso del mundo griego.

Como es sabido, las mujeres, hasta bien entrado el siglo XX, habían sido un objeto subalterno, oculto y eludido en las narrativas históricas oficiales, a pesar de su constante peso demográfico a lo largo de toda la historia y de su indiscutible papel en cualquiera de las sociedades conocidas (Hernández, 2004: 438). La eclosión reciente del enfoque de género en historia ha hecho posible que se empiece a subsanar esta carencia y que, por lo tanto, las mujeres sean entendidas como sujetos y actores de la historia al igual que lo han sido tradicionalmente los hombres. Pero la inclusión de las vivencias y funciones sociales de las mujeres en la investigación histórica es solo una de las facetas de esta corriente renovadora: la otra, más importante por lo que tiene de estructural, es la que centra su objeto de estudio no ya en las mujeres sino en las relaciones de desigualdad entre los sexos, sobre las cuales se han edificado las sociedades del pasado y continúan haciéndolo nuestras sociedades presentes. Ambos enfoques son, no obstante, complementarios, puesto que de nada serviría “construir una historia de las mujeres que sólo se ocupara de sus acciones y de sus formas de vida, sin tomar en cuenta el modo en que los discursos han influido en su forma de ser, y a la inversa. Tomar en serio a la mujer equivale a restituir su actividad en el campo de las relaciones

que se instituyen entre ella y el hombre; convertir la relación de los sexos en una producción social cuya historia el historiador puede y debe hacer” (Zemon Davis y Farge, 2000: 20).

En la unidad didáctica que aquí se reseña se ha buscado, por tanto, conjugar estas dos dimensiones a partir de la extensa bibliografía histórica que existe a día de hoy sobre la materia (Picazo, 2008, Cameron y Kuhrt, 1983, Mosse, 1991), pese a que tradicionalmente los estudios de las mujeres han sido considerados marginales en los estudios clásicos.

A nivel metodológico, se han planteado varias innovaciones, que se reflejan directamente en la concepción de determinadas actividades y en el papel preponderante de la participación y cooperación de los y las alumnas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las innovaciones más importantes a este nivel tiene que ver con la inclusión de actividades en las que las tareas a cumplir pasan por la adopción de un rol social colectivo (esclavos, ciudadanos libres, mujeres, niños...), como ocurre en la actividad nº 6 (*La ciudad vivida por sus habitantes*): con esta técnica lo que se pretende es fomentar la capacidad empática del alumnado, empujarle a ponerse en el lugar de los otros y conseguir, así, un acercamiento más vivido y significativo a la sociedad objeto de estudio. Algo similar ocurre en la actividad nº 4 (*Representación gráfica de la desigualdad social griega y debate*), que busca reproducir la distribución desigual de la población ateniense en el propio grupo de alumnos, al que se divide físicamente por clases sociales y por sexos para debatir sobre la ciudadanía democrática antigua. La participación activa del alumnado en la construcción de su propio conocimiento se consigue también a través de la actividad nº 9 (*El lenguaje clásico y su pervivencia*), en la que se les estimula a hacerse más conscientes del patrimonio arquitectónico del barrio en el que viven y a participar en su conservación.

Junto a la empatía y la participación directa, otro foco de renovación metodológica está en la selección de las fuentes históricas sobre las que se ha edificado la propuesta didáctica: junto al uso de fuentes tradicionales (textos filosóficos, literarios, históricos) se ha otorgado un especial protagonismo a las fuentes visuales, por su capacidad evocadora y por el aporte de información alternativa que proporcionan. El cine constituye la obertura de la unidad didáctica a través de la actividad nº 1 (*Toma de contacto con la Grecia Clásica a través del cine: “El león de Esparta”*) y ayuda al alumnado a adentrarse de forma multisensorial en el mundo social de la Antigua Grecia. Las fuentes histórico-artísticas son, por su parte, predominantes en las actividades nº 5 y nº 7 (*La segregación de espacios por sexos. Fuentes escritas y fuentes icónicas y Dioses y diosas del Olimpo: cómo reconocerlos*) y, en general, a lo largo de todas las exposiciones del profesor, que se apoyan en material visual proyectado por medio de diapositivas de PowerPoint. En la actividad nº 5 (*La segregación de espacios por sexos. Fuentes escritas y fuentes icónicas*) se plantea directamente al alumnado la discrepancia entre distintas fuentes (texto filosófico de Jenofonte vs. representaciones de la cerámica ática) y las posibles explicaciones que podrían darse desde la historia para esa disconformidad, acercando el trabajo del historiador de la antigüedad al contexto educativo. Hay que subrayar que esta selección de fuentes diversas, y a menudo marginadas en la construcción histórica tradicional, entronca con la renovación epistemológica que han supuesto los estudios de género en historia, de la que este trabajo se hace eco. Las fuentes histórico-artísticas, por último, cumplen una doble función: sirven como soportes para la generación del conocimiento histórico y sirven,

también, como herramientas para la educación estética de los y las alumnas y para su formación en el respeto al patrimonio artístico y cultural, tal y como se plantea en uno de los objetivos generales de etapa de la ESO.

Conclusiones

La incorporación de la perspectiva de género en el aula (concretamente en el ámbito disciplinar de las ciencias sociales y la historia) obedece a una triple exigencia: por una parte, la de incorporar en las enseñanzas medias la profunda renovación epistemológica que se está produciendo en las ciencias sociales en torno al concepto de “género”; por otra parte, la de dar respuesta a una sociedad que demanda la superación de los estereotipos de género tradicionales y de la desigualdad que sigue existiendo entre hombres y mujeres; por último, la exigencia de acatar las normativas legales que afectan directamente al ámbito educativo y que dan respuesta jurídica a los dos puntos anteriores.

Las aplicaciones didácticas de la perspectiva de género, como la que se aborda en este TFM, pueden ayudar enormemente en la deconstrucción y problematización en el aula de toda una serie de estereotipos sexistas vigentes aún hoy día y que la Historia ha contribuido tradicionalmente a reforzar. Al mismo tiempo, el enfoque de género revaloriza el papel subordinado (y silenciado) de las mujeres en la construcción de las sociedades que estudiamos, ofreciendo nuevos referentes para el alumnado. Por último, la metodología propuesta en esta unidad didáctica busca contribuir a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales de la historia haciéndolos más participativos, significativos e inclusivos de lo que suelen ser. Todo ello desde la convicción de que renovar los métodos y los enfoques de la enseñanza puede ser la clave para evitar el aburrimiento respecto a la historia del que hablaba Jane Austen en la cita con la que se inició esta reseña.

Selección bibliográfica

- Blanco, N. (2000). “Mujeres y hombres para el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto”, en Santos, M.A. (coord.) *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Barcelona: Graó.
- Cameron, A. y Kuhrt, A. (1983). *Images of Women in Antiquity*, Londres: Croom Helm.
- Comas, D. (1995). *Trabajo, género y cultura. La construcción de la desigualdad entre hombres y mujeres*, Barcelona: Icaria.
- Domínguez, M. C. (coord.) (2008). *Didáctica de las ciencias sociales*, Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Hernández, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*, Madrid: Akal.
- Juliano, D., Hidalgo, E., Roset, M. y Caba, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*, Barcelona: Octaedro.
- Mosse, C. (1990). *La mujer en la Grecia clásica*, Madrid: Nerea.
- Picazo, M. (2008). *Alguien se acordará de nosotras. Mujeres en la ciudad griega antigua*, Barcelona: Bellaterra.
- Zemon Davis, N. y Farge, A. (2000). “Introducción”, en *Historia de las mujeres en Occidente. Del Renacimiento a la Edad Moderna* (vol. 3), Madrid: Taurus.